

BEVEZETÉS A MENTORÁLÁS KUTATÁSÁBA

Egyre gyakrabban találkozhatunk a személyes segítségre utaló mentorálás kifejezéssel, ugyanakkor ritkán kerül szóba e tevékenység hatásmechanizmusa, hatékonysága, illetve a hatékonyság megítélésének kritériumai. Írásunkban e hiányosság mérséklésére törekszünk hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok tapasztalatait, lehetőségeit szem előtt tartva.

Az utóbbi évtizedben az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában egyre szélesebb körben alkalmazzák a mentorálást, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok körében és a munka világában, de számos példát találunk az egészségügy, a vallási közösségek vagy az online közösségek területén is. A mentorálás növekvő népszerűségét kiválóan szemlélteti a *Mentoring & Tutoring* folyóirat elindítása, valamint egy közelmúltban készült amerikai közvélemény-kutatás eredménye, mely szerint 2005-ben közel hárommillió felnőtt mentorált fiatalokat szervezett keretek között az Egyesült Államokban (*Mentoring in America*, 2005).

Bár hazánkban is megjelentek hasonló jellegű kezdeményezések, a mentorálás lehetőségének pedagógiai szempontú elemzésével kevés publikáció foglalkozik (kivételként l. *Ligeti*, 2005a; 2005b; 2005c). A szakirodalom elsősorban a mentorrá váláshoz, a mentori munka végzéséhez nyújt gyakorlati útmutatást (pl. *Kőpatakiné*, 2006; *Mayer*, 2004, 2006; *Mészáros*, 2007), a mentorálás hatásával, értékelésével kapcsolatban viszont kevés érdemi fogódzót találunk.

Tanulmányunk legfőbb célja az azonosított szakirodalmi hiányosság csökkentése. A nemzetközi – elsősorban egyesült államokbeli – szakirodalom áttekintése alapján bemutatjuk a fiatalok mentorálásának legfontosabb kutatási irányait, eredményeit. A fogalmi keretek tisztázását követően ismertetjük a legjelentősebb amerikai programot, áttekintjük a mentori tevékenység hatását, elemezzük a mentori kapcsolatot befolyásoló tényezőket, majd a kutatási terület várható irányvonalait vázoljuk fel. Végül néhány hazai kezdeményezésről számolunk be.

FOGALMI KERET

Mentorálás, tutorálás, patronálás

Az utóbbi években számos olyan fogalom jelent meg az oktatás területéhez kötődően, amely a személyiségfejlődés segítésének újszerű, illetve újra felfedezett megoldását jelöli. Ilyen például a mentorálás, a tutorálás vagy a patronálás, melyeket a köznyelv gyakran szinonimaként használ.

A mentorálás terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. Definíálására nem találunk kíséreltet a hazai szakirodalomban, a Pedagógiai Lexikon tanácsadóként, pártfogóként, atyai jóbarátként határozza meg a mentort, valamint áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják e kifejezést (Petriné, 1997). A fogalom értelmezésében nem létezik egységes álláspont a fiatalok mentorálását tárgyaló nemzetközi szakirodalomban sem, Freedman (1992) áttekintése alapján azonban három ponton konszenzus mutatkozik: (1) a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást, (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. Bár a meghatározások többsége nem explikálja, a szülő-gyermek viszonyt nyilvánvalóan nem értelmezik mentori kapcsolatként (DuBois és Karcher, 2005).

Ha a nevelés főbb tartalmi jegyei szerint vizsgáljuk a mentori tevékenységet – alapul véve Németh (1997) felsorolását –, akkor elsősorban a nevelő-nevelt által betöltött szerepek esetében érzékelhető sajátos jellemvonás a megszokott nevelői szerepekhez képest, hiszen a szerepek egy szimmetrikus viszonyrendszerben helyezkednek el. Beam, Chen és Greenberger (2002) felméréseinek eredménye szerint felnőtt mentorok esetében a mentori kapcsolatban egyaránt felfedezhetők olyan jellemzők, amelyek a szülőkkel és amelyek a kortársakkal kialakított kapcsolatokban figyelhetők meg.

A tutorálás a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részeseül egyéni, személyre szabott oktatásban (Medway, 1994). A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többlettudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorálnak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. Nagy József (2000) szerint az oktatás a nevelés részhalmaza, értelmi nevelésnek tekinthető, s ennek analógiájaként a mentorálás a nevelés, a tutorálás pedig az oktatás speciális formájának feleltethető meg.

Témánkat tekintve érdemes kitérnünk még a ritkábban használatos patronálás kifejezésre, amely elsősorban pedagógusok számára kiírt pályázatokban fordul elő, használatának vizsgálata alapján pedig a mentorálás szinonimájának tekinthetjük (l. Hantos, 2006; Hardi és Hardi, 2002; Lafferthor, Mendi és Szira, 2002).

A mentorálás típusai

A mentorálás *informális*, azaz természetes, illetve *formális*, szervezett keretek között történhet. Informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt (nem szülő) között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását teszi lehetővé. A mentorálással foglalkozó szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként jelenik meg, amelyhez a formális mentorálásnak közelíteni kellene (Zimmerman, Bingenheimer és Behrendt, 2005). A formális mentoráláson belül a következő formák különböztethetők meg (Sipe, 2005):

- tradicionális: egy felnőtt mentorál egy fiatal
- csoport: egy felnőtt több fiatal mentorál
- csapat: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatal
- kortárs: fiatal mentorál fiatal
- e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így létezik *közösségi* (community-based) mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és *helyhez kötött* (site-based) mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét intézményhez (pl. iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető. A mentorprogramok számának gyors növekedése miatt további klasszifikációs törekvések is megfigyelhetők, melyek a programok objektív értékeléséhez kívánnak segítséget nyújtani (pl. *Sipe és Roder*, 1999; *Sipe*, 2005).

Célok, célcsoportok

A mentorprogramok általában a fiatalok egy speciális, többnyire hátrányos helyzetű, veszélyeztetett csoportját segítik, vagyis egy olyan populációra fókuszálnak, amelynek tagjai többlet segítséget igényelnek. Bár a tehetséges fiatalok mentor általi támogatására is történnek kezdeményezések, a téma periférikus helyet foglal el a fiatalok mentorálását tárgyaló szakirodalomban, a programok hatékonyságának feltárására például ez idáig nem történtek kísérletek (*Callahan és Robin*, 2005).

A célokat tekintve a programok rendkívül széles spektrumot fognak át. Az iskolai lemorzsolódás megakadályozásától, a tanulmányi teljesítmény javításától, a mentális problémák kezelésén, az egészségkárosító magatartás megakadályozásán, a fiatalkori bűnözés gyakoriságának csökkentésén át egészen a különböző kisebbségi csoportok szociális integrációjának megkönnyítéséig, a fiatalok fogva tartottak reintegrációjának támogatásáig terjednek. Ugyanakkor egy részük nem fogalmaz meg elérendő célokat, kizárólag a pozitív mentori kapcsolat kialakítására törekszik, azzal az előfeltevéssel élve, hogy e kapcsolat számos módon támogatja a személyiségfejlődést (*Sipe és Roder*, 1999). Ezen a ponton érdemes kitérnünk a gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek szervezett programok különbözőségére. Utóbbi korcsoport számára szervezett mentori programok jellemzően egy jól körülhatárolható, aktuálisan jelentkező vagy várható feladat, probléma megoldásában kívánnak segítséget nyújtani a mentoráltaknak (pl. *Mentorháló*, 2008).

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető (*Baker és Maguire*, 2005; *McClanahan*, 2004). Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (pl. atomizált családok számának növekedése; lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza (*Tierney, Grossman és Resch*, 1995). A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik (*Walker*, 2005).

BIG BROTHERS BIG SISTERS OF AMERICA

A több mint kilencven éves hagyományokra visszatekintő *Big Brothers Big Sisters of America* mentorprogram (a továbbiakban BB/BSA) tevékenységéről az Amerikai Egyesült Államok szakmai és laikus közvéleménye egyaránt elismerően nyilatkozik, a program hatásait azonban csak a közelmúltban kezdték a tudományosság normáinak megfelelő szempontok szerint vizsgálni. Tanulmányunkban több okból is indokoltnak látjuk a BB/BSA koncepciójának és fontosabb eredményeinek rövid összefoglalását. Egyrészt azért, mert a programot – sikeressége miatt – modellértékűnek tartja az amerikai közvélemény; másrészt, mert a mentorálás hatását vizsgáló újabb empirikus tanulmányok folytonosságot vállalnak a BB/BSA kezdeményezésével, mérföldkönek tekintik a területhez kötődő tudományos igényű hatásvizsgálatok létrejöttében. További indok, hogy a mentorálás hatását tanulmányozó kutatások számottevő része köthető e programhoz, melyek jelentősebb eredményeiről tanulmányunkban is beszámolunk. A BB/BSA koncepcióját és eredményeit Tierney, Grossman és Resch (1995, 2000) munkái alapján foglaljuk össze.

A BB/BSA működése meghatározott kritériumokon és standardokon nyugszik, amelyek szilárd alapot nyújtanak a mentoráltak fejlődéséhez, a program hosszú távú fenntartásához és a helyi tagszervezetek munkájához egyaránt. A működés egységes színvonalának biztosítása érdekében a programban részt vevő helyi tagszervezeteknek adaptálniuk kell a központi standardokat, és csupán minimális változtatásokat, a helyi sajátosságok figyelembe vételét engedélyezik számukra. Az előírások a mentori tevékenység minden területére kiterjednek, így szabályozzák (1) a védelemben vétel körülményeit, (2) a mentorprogram szabályainak kölcsönös elfogadását, (3) az önkéntesek (mentorok) képzését, (4) a párok kialakítását, (5) a mentor és mentorált találkozásának gyakoriságát, (6) a mentor és a szervezet közötti rendszeres kapcsolattartást, valamint (7) a mentorált és a szülő(k) kapcsolatát (Tierney, Grossman és Resch, 2000). A tagszervezetek mentorprogramjai az alábbi séma szerint működnek (Tierney, Grossman és Resch, 2000):

- A helyi szervezetek toborozzák a mentorjelölteket, majd megvizsgálják a jelentkezők előéletét és alkalmasságát.
- A szervezet fiatalokat vesz pártfogásba. A BB/BSA mentoráltjai általában egyszerűs családból származnak, és belépési szándékot kell mutatniuk a programba.
- Kialakítják a párokat a családi háttér, a kapcsolat mentor által valószínűsített előnyei, a szülő(k) és a fiatal, valamint a földrajzi közelség szempontjainak figyelembe vételével.

A BB/BSA és több non-profit szervezet együttműködésében 1992-93-ban nagyszabású kutatást végeztek. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárják, bekövetkezik-e érzékelhető különbség a fiatalok életében a személyes találkozásokon alapuló mentori tevékenység hatására. A kontrollcsoportos kísérletbe bevont 10-16 éves fiatalok több mint 60 százaléka fiú volt, és a minta több mint felét kisebbségi fiatalok alkották. A BB/BSA munkatársainak többéves tapasztalata, valamint a szervezet szakmai dokumentumainak áttekintése alapján a kutatók hat területen feltételeztek pozitív hatást: (1) antiszociális viselkedés, (2) iskolai teljesítmény, (3) attitűdök és viselkedés, (4) családdal és barátokkal való kapcsolat, (5) énkép, valamint (6) szociális és kulturális gazdagodás. A kutatás előkészítő fázisában azokkal a fiatalokkal (1138 fő) készítettek interjút, akiket alkalmas-

nak ítélték a programban való részvételre, ezt követően pedig véletlenszerűen kísérleti és kontrollcsoportba sorolták őket. 18 hónap elteltével mindkét csoporttal ismét interjút készítettek, a lemorzsolódások miatt azonban a program végére 959 diákra csökkent a minta nagysága (Tierney, Grossman és Resch, 1995).

A kezdeti szakaszban és a nyomon követés időszakában készült interjúkból, valamint a program munkatársai által kitöltött nyomtatványokból származó eredmények alapján több változó esetében is különbséget találtak a kísérleti és a kontrollcsoport között (Tierney, Grossman és Resch, 1995):

- A vizsgálat ideje alatt a kontrollcsoporthoz viszonyítva 46 százalékkal csökkent annak valószínűsége, hogy a mentorált fiatalok drogfogyasztóvá válnak.
- A mentoráltak 27 százalékkal kisebb valószínűséggel kezdtek alkoholt fogyasztani, mint a kontrollcsoport tagjai.
- A mentorált diákok nagyjából harmadannyi alkalommal folyamodtak fizikai erőszakhoz, mint a mentorálásban nem részesült társaik.
- A programban résztvevők feleannyi alkalommal hiányoztak az iskolából, sokkal kompetensebbnek érezték magukat a tananyag elsajátításában, és kisebb arányban morzsolódtak le évfolyamukból. Ezek az előnyök a kisebbségi származású lányok esetében voltak a legerősebbek.
- A mentoráltak esetében a vizsgálati periódus végére a szülőkkel való kapcsolatban is javulást azonosítottak, amely változás elsősorban a szülők irányába mutatott bizalom növekedésében volt észlelhető.
- Fejlődött a kortárs csoportokkal való kapcsolat minősége is.
- Nem találtak szignifikáns különbséget az énkép és a szociális-kulturális gazdagodás területén.

A BB/BSA 1992-93-as vizsgálatának háttér tanulmánya alapján a vizsgálati periódus alatt 409 mentor vett részt a fiatalok segítségével (236 férfi, átlagéletkoruk 30 év, és 173 nő, átlagéletkoruk 28 év), a segítők nagyjából háromnegyede tartozott a többségi társadalomhoz. Az adatok szerint a mentorok főként a magasán kvalifikált fiatalok köréből kerültek ki, hiszen csupán 13 százalékuk rendelkezett középiskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel. Ugyanakkor több mint 60 százalékuk főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezett. A háztartás éves jövedelmének és a betöltött munkakörök vizsgálata alapján nem a szegényebb rétegek vettek részt a mentori tevékenységben, mind a férfi, mind a női önkéntesek körülbelül fele kiemelkedően magas társadalmi státuszú munkakört töltött be (Tierney, Grossman és Resch, 1995).

A MENTORÁLÁS HATÁSA

Tierney, Grossman és Resch (1995) munkáját követően a mentorálás fiatalokra gyakorolt kedvező hatását számos további kutatás bizonyította a legkülönbözőbb területeken. A mentori kapcsolat következtében például csökkent a mentoráltak között az antiszociális viselkedésformák valószínűsége. Többek között az alkohol- és a kábítószer-használat (Aseltine, Dupre és Lamlein, 2000; Grossman és Rhodes, 2002; LoSciuto, Rajala, Townsend és Taylor, 1996; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005), valamint az agresz-

szív viselkedés gyakoriságának csökkenését regisztrálták (Tierney, Grossman és Resch 1995). Jótékony hatást gyakorol a fiatalok bűnelkövetőkre a visszaesés valószínűségének csökkenése szempontjából (Blechman és Bopp, 2005), segítséget nyújt a mentális problémák, például a depresszió megelőzésében (Bauldry, 2005), pozitívan hat az önértékelésre (Rhodes, Reddy és Grossman, 2005) és a szociális kapcsolatokra mind a családon belül, mind a kortársak körében (Grossman és Rhodes, 2002; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005; Tierney és Grossman, 1995). Bár néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő (Thompson és Kelly-Vance, 2001; Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, McMaken és Jucovy, 2007). Az eredmények áttekintéséből kirajzolódó kép szerint a mentorálásnak elsősorban preventív, promótív szerep tulajdonítható.

A közelmúlt kutatásai azonban több problémára is rámutattak, melyek árnyaltabbá tették a korábbi eredményeket. Rhodes (2002 idézi Baker és Maguire, 2005) arra hívta fel a figyelmet a Tierney, Grossman és Resch (1995) által gyűjtött adatok további elemzését követően, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban növekvő tendenciát mutattak a tanulmányi, szocio-emocionális és viselkedési problémák, ezért a BB/BSA program eredményei csupán ennek a folyamatnak a tompításaként értelmezhetők.

DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) metaanalízisükben 55, 1970 és 1998 között megvalósított program eredményeit tekintették át. Elemzésükbe azok a programok kerültek be, amelyekben a mentori kapcsolat tradicionális, a mentorált életkora legfeljebb 19 év, a mentor a mentorálnál idősebb személy és a program hatását empirikus módszerekkel is vizsgálták. Tanulmányuk egyrészt megerősíti azt, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok profitálhatnak a mentori kapcsolatból, másrészt rámutat arra is, hogy az átlagos vagy kedvező háttérű fiatalok számára a mentorálás csak rendkívül gyenge előnyökkel járhat.

Korábban ismeretlen problémát vetett fel Grossman és Rhodes (2002) kutatása, mely bizonyítékokat talált arra vonatkozóan, hogy a mentorálás negatív következményekkel is járhat, amennyiben a mentori kapcsolat korán megszakad (részletesebben l. a következő pontban).

A MENTORÁLÁS HATÁSMECHANIZMUSA

A mentor-mentorált viszony kedvező hatásainak ismerete ellenére tulajdonképpen megválaszolatlannak tekinthető a kérdés: hogyan fejti ki hatását a mentori kapcsolat. Rhodes, Spencer, Keller, Liang és Noam (2006) a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítja: (1) a mentoralatt átélrt társas helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztethetik kedvező hatásukat; (2) a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszédek a kognitív fejlődést segíthetik; (3) míg a mentor által kínált szerepmoell az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan.

Cavell és Smith (2005) elsősorban a szociális és affektív területen bekövetkező kedvező változások mögött húzóó mechanizmusok értelmezését kísérli meg. Feltevéstük szerint a viselkedésben bekövetkező kedvező változások részben a referenciaszemélynek tekintett mentor pozitív viselkedésre adott válaszainak, megerősítésének kö-

szönhető. A mentori kapcsolat továbbá lehetőséget biztosít a mentorált számára, hogy társas kapcsolataiban hasznosítható tudást (pl. ismeretlen szituációkban alkalmazható forgatókönyveket, társas helyzetekben hasznosítható viselkedésrepertoárt) sajátítson el. Az önértékelés, önhatékonyág erősödését, a társas kapcsolatokban jelentkező problémákhoz társuló reflexió segítségével, a különböző események okainak pontosabb értelmezésében való közreműködéssel magyarázzák. A mentor ezenkívül fontos szerepet játszhat a mentorált szociális környezetének alakításában is, a szerzők tapasztalatai szerint például a kortársak, pedagógusok gyakran pozitívabban viszonyultak a mentorálthoz, miután tudomásukra jutott e kapcsolat.

Bár nem ismerjük pontosan azt a hatásmechanizmust, amely a mentori kapcsolat pozitív eredményeihez vezet, az empirikus kutatások számos olyan tényezőt feltártak, melyek a mentori kapcsolatot, illetve következményeit meghatározzák. A következőkben e vizsgálatok eredményeit tekintjük át.

A kapcsolat időtartamának szerepe

Grossman és Rhodes (2002) kontrollcsoportos felmérésükben az egy évnél hosszabb (legfeljebb 18 hónap), a 6-12, a 3-6 hónapig, illetve a három hónapnál rövidebb ideig tartó viszony alapján hasonlították össze a mentori kapcsolatok hatását. A kutatásba 1138 10 és 16 év közötti fiatalot vontak be a BB/BSA programból. Eredményeik szerint a pozitív hatások mértéke jelentősen eltér az egy évnél hosszabb és a 6-12 hónapig fennálló mentor-mentorált viszonyokat összehasonlítva. Míg az utóbbinál csak az iskolai hiányzás és a droghasználat gyakoriságának csökkenésében mutatkozott különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között, addig az egy évet meghaladó mentorálás esetében szignifikáns az eltérés a kísérleti csoport javára az önértékelés, az észlelt társas elfogadottság területén, a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzetben, az iskola megítélésével kapcsolatban, a szülő-gyermek közötti kapcsolat minőségében, valamint a drog- és alkoholhasználat gyakoriságában. Az eredmények konzisztensek *DuBois* és munkatársainak (2002) metaanalízisével, amelyben szintén azt találták a kutatók, hogy az egy évnél rövidebb mentori kapcsolatok csak mérsékelt előnnyel járhatnak.

Grossman és Rhodes (2002) vizsgálatának további lényeges eredménye, hogy a három hónapnál rövidebb ideig tartó mentorálás kedvezőtlen következményekkel járt, csökkent a mentoráltak önértékelése és a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzete. A kedvezőtlen eredmények hátterében a kutatók feltételezése szerint, a csalódottság és a visszaütöttség érzése állhat. Az adatok alapján a mentorált fiatalok életkorával párhuzamosan növekszik a kapcsolat megszakadásának valószínűsége, s ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg az érzelmileg elhanyagolt és a fizikailag, szexuálisan bántalmazott fiatalok esetében. A mentorok részéről a kapcsolat korai megszakadása a 26 és 30 év közötti házasságban élő fiatal felnőttekre, illetve az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezőkre jellemző, ami minden bizonnyal a rendelkezésre álló szabadidővel, illetve flexibilitásával függ össze.

Az eredményekkel kapcsolatban ugyanakkor felvetődik egyrészt az, hogy a korábban megszakadt kapcsolatok valószínűleg minőségileg is eltérő viszonyt jelentettek, másrészt pedig, hogy a kapcsolat hossza, illetve a megszakadását befolyásoló egyéb körülmények a mentorálás hatását is kedvezőtlenül érinthetik.

Az érzelmi viszony szerepe

A mentorálás hatékonyságának további alapvető eleme a felek között fennálló kötődés minősége. A mentorálás során a kötődés erőssége határozza meg az empátia, a bizalom, a másakra figyelés, a másikkal való alkalmazkodás, valamint a tisztelet kialakulását és fejlődését (Allen és Eby, 2003).

A kötődés klasszikus elmélete (Bowlby, 1988) szerint az öröklött alapokra épülő és az azokat kiegészítő csecsemő- és kisgyermekkorai – elsősorban az anyával való érintkezés során kialakult – tapasztalatok egy belső munkamodellt (internal working model) hoznak létre arra vonatkozóan, mit lehet egy kapcsolatban elvárni a másik féltől (megbízhatunk-e benne, számíthatunk-e rá stb.). E korai szocializációs tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, minden további kapcsolatra viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

Hamilton és Hamilton (2004 idézi Rhodes és mtsai, 2006) szerint amennyiben a szülő-gyermek viszony jónak tekinthető, a mentoráltak nagyobb bizalommal fordulnak mentoruk felé, mint azok a gyerekek, akiknek szüleikkel való viszonyuk nem megfelelő. Mivel a munkamodell a környezeti tényezők hatására a személyiségfejlődés bármelyik pontján – bár tartósságát tekintve eltérő módon – módosulhat (Belsky és Cassidy, 1994), az utóbbi csoportba tartozó gyerekek kortársaikkal, felnőttekkel, illetve szüleikkel való kötődései jelentősen átalakulhatnak a mentorálási folyamat során. A kötődés megváltozása számos – kognitív, szociális és emocionális – területen szintén pozitív irányú változásokat eredményezhet (Allen és Land, 1999).

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot nyújtó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számíthatnak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stressz helyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, valamint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is (Rutter, 1990; Pianta, 1999). Rhodes, Grossman és Resch (2005) 959 12 éves tanulóval végzett kontrollcsoportos vizsgálata alapján a kísérleti csoportba tartozó gyerekek 18 hónapi mentorálás után relatíve jobb szülői kapcsolatról számoltak be, ami a kutatók szerint szoros összefüggésben áll olyan további pozitív változással, mint az iskolai hiányzások csökkenése vagy a jobb tanulmányi teljesítmény. Ugyancsak a szülői elvárásoknak való megfelelés – amelyre nagymértékben hat a program – és a gyermek-szülő viszony jelentős kapcsolatát igazolták Rhodes, Reddy és Grossman (2005) kutatási eredményei. A kutatásba bevont 958, szintén serdülőkorú tanuló körében például az élvezeti szerek használatának csökkenése a gyerek-szülő kapcsolat javulását is eredményezte, elsősorban a bizalom növekedése és a kommunikáció gyakorisága területén.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy vajon miként befolyásolja a nemi hovatartozás a mentorálás hatékonyságát. Az érzelmek működésével kapcsolatos vizsgálatok eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy már igen korán eltér a fiúk és a lányok érzelmeik kifejezése és -szabályozása, másképpen küzdenek meg pozitív és negatív érzelmeikkel (Cassidy, 1994; Oatley és Jenkins, 2001; Bereczkei, 2003). A nemek közötti különbségek egyrészt biológiai, másrészt a szocializáció során működő tanulási folyamatok eredményeiként értelmezhetők. E folyamatban az egyik legmeghatározóbb az anya-gyermek kapcsolat korai jellege, ezáltal a mentorálás során tapaszt-

talt eltérések okai szintén a gyermekkori kötődés jellegzetességeire vezethetők vissza (Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp, 2008). A mentoráláskor e különbségekre első sorban azokban az esetekben kell kiemelt figyelmet fordítani, amelyekben a gyermeknek a szüleivel, főként az anyával való kötődése nem megfelelő.

Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp (2008) 1138 serdülőkorúval végzett kutatása szerint (a gyerekeket szintén a BB/BSA programból vonták be a vizsgálatba) a lányok több szülő-gyermek problémával küzdenek, mint a fiúk. A program kezdetekor a lányok nagyobb eltávolodást mutattak, és kevesebb bizalommal fordultak szüleikhez. A vizsgálat során az is kiderült – igazolva más kutatások eredményeit, miszerint a lányok a tartósabb, s a szoros interperszonális kapcsolatokat részesítik előnyben –, hogy a mentori viszony a lányoknál tovább tart (13–18 hónap), mint a fiúknál (főként 1–6 hónap, s ennél kevesebb a 7–12 hónap). Az érzelmi biztonság fontosságát mutatja az a kutatási adat, amely szerint a mentori viszonytal való elégedettség, a szoros érzelmi kapcsolat a lányok esetében nagyobb mértékben növeli a viszony hosszát, azonban mind a lányok, mind a fiúk körében a hosszabb mentori viszonyban lévők elégedettebbek a programmal. Ugyanakkor néhány kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a kapcsolatok érzelmi jelentőségét túlhangsúlyozzák, és főképp a mentorok által kínált szerepmodellek hatnak kedvezően a mentoráltakra, ezen belül például a mentorált-szülő kapcsolatra (pl. Darling, Hamilton, Toyokawa és Matsuda, 2002; Zimmerman, Bingenheimer és Notaro, 2002).

Mivel a kutatási eredmények szerint a mentorálás hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, mely helyzetekben tulajdoníthatunk alapvető jelentőséget az érzelmi közelségnek.

A programszervezés szerepe

DuBois és munkatársainak (2002) metaanalízise a programok felépítésének jellemzői és az elért hatás közötti összefüggéseket is vizsgálta. Elemzésük szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok folyamatos képzésben részesültek, közös programokat szerveztek a mentorok és a mentoráltak számára, elvárásokat fogalmaztak meg a mentorálás gyakorisága tekintetében, a mentorok a szülőkkel is kapcsolatban álltak, illetve a program végrehajtásának egészét monitoring kísérte. A mentor jellemzői tekintetében szignifikáns különbséget találtak azon programok javára, amelyekben a mentori tevékenységet olyan személy látta el, akinek hivatása (pl. pedagógus) közel állt a program céljához.

A programszervezés szerepét illetően értékes információkkal szolgálhat Keller (2005) megközelítése, mely a mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai szerint rendszerezi a kutatások eredményeit (1. táblázat). Központi törekvése, hogy a kapcsolat változásának általános jellemzőit megragadja, ezáltal viszonyítási pontot kínáljon a kutatáshoz és a programszervezéshez egyaránt.

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének feltételezett szakaszai (Keller, 2005. 86. o.)

<i>Szakasz elnevezése</i>	<i>Szakasz tartalma</i>	<i>Befolyásoló tényezők</i>	<i>Programszervezés</i>
Szervezés	Felkészülés a kapcsolatra	Mentor motivációja, elvárásai, céljai	Toborzás, kiválasztás, felkészítés
Kezdeményezés	Kapcsolat kezdete, ismeretség kötése	Mentor türelme, mentor és mentorált érdeklődésének hasonlósága	Párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és támogatás	Rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	Közös tevékenységek jellemzői, gyakorisága, mentorálás stílusa	Szupervízió és tanácsadás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	Akadályok a kapcsolatban vagy a kapcsolat befejezése	Mentor és mentorált személyisége, mentorálás stílusa	Szupervízió és tanácsadás, lezárás támogatása
Átértelmezés	Megállapodás a későbbi kapcsolattartásról vagy újrakezdés	Nincs információ	Lezárás támogatása, új párosítás

A KUTATÁSOK JÖVŐBENI IRÁNYAI

Az Egyesült Államokban a mentorálás alulról szerveződő, civil szerveződések által útjára indított mozgalom, amelyhez napjainkban már számos vállalati és kormányzati támogatás is társul. Népszerűsége ellenére a fiatalok mentorálásának tanulmányozása még a fejlődés kezdeti szakaszában tart, komoly egyensúlytalanság figyelhető meg a téma kutatása és gyakorlata között. A problémák elsősorban abból adódnak, hogy a különböző típusú és a különféle kontextusban indított programok szerteágazásával a tudományos igényű kutatások nem képesek lépést tartani. *DuBois és Karcher (2005)* szerint ennek nemcsak az lehet a következménye, hogy egyes programok esetleg eredménytelenek lehetnek, hanem akár káros hatást is kifejthetnek (l. *Grossman és Rhodes, 2002*).

A kutatási és gyakorlati oldal közötti szakadék áthidalását különböző szervezetek igyekeznek orvosolni az Egyesült Államokban. A törekvések egyrészt a mentorálás kutatóit támogatják, másrészt az empirikus eredményekre építve „használati utasításszerű” kiadványaikkal segítik a civil szférát a programok szervezésétől az adatgyűjtésen át az értékelés megvalósításáig. E szervezetek közül kiemelkedik a fiatalokkal kapcsolatos szociálpolitikára fókuszáló Public/Private Ventures és a mentorprogramok eredményességének elősegítését célul kitűző MENTOR/National Mentoring Partnership.

DuBois és Rhodes (2006) az utóbbi szerveződés keretében a kutatások összefogása céljából fogalmazta meg a fontosabb tennivalókat. Munkájuk egyrészt hiánypótló áttekintést nyújt a mentorpedagógia jövőbeli kutatási területeiről, másrészt számos javaslatot megfogalmaznak arra vonatkozóan, hogy a beavatkozásoknak mely területek körül kellene csoportosulniuk. A kutatások jövőbeli irányainak bemutatásakor a szerzőpáros megállapításaira támaszkodunk.

A hagyományos mentorprogramokat felváltó alternatív irányzatok (csoportos, kortárs-csoportos, e-mentorálás stb.), valamint az ezekhez kapcsolódó újabb módszertani meg-

közelítések (iskolai, munkahelyi, vallásos közösséghez kötődő) területén rendkívül dinamikus fejlődés tapasztalható, ugyanakkor a mentorálás újabb irányzatait napjainkig még nem tették tudományos vizsgálatok tárgyává. A mentori tevékenységet kutatóknak ezért a jövőben értékelniük kell az újabb kezdeményezések hatékonyságát és költségeit, a programfejlesztők és az anyagi forrásokat biztosító szervezetek számára pedig gyakorlati jellemző, döntéshozatali útmutatóvá kell lefordítani az eredményeket.

A mentorálás gyakran egy tágabb, többcélú ifjúsági fejlesztőprogram része, ugyanakkor a kutatók rendkívül kevés ismerettel rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy a mentorálást hogyan lehetne integrálni más típusú, egyéb szolgáltatásokba és tevékenységekbe. A kutatásoknak ezért fel kellene tárniuk, hogy a mentorálás milyen mértékben, hogyan járulhat hozzá más, többkomponensű program hatékonyságához, majd értékelni kellene azokat a stratégiákat, amelyek segíthetnek a tervezett előnyök maximalizálásában.

A mentorprogramokat – különösen az iskolai kudarcral küzdő gyerekek esetében – gyakran az iskolai teljesítménynövelés eszközeként tekintik. A kutatóknak következetesen meg kellene vizsgálniuk a jövőben, hogy mely program- és kapcsolattípusok teszik lehetővé legeredményesebben, hogy a fiataloknak a lehető legtöbb előnyük származzon egy programból.

A legtöbb mentorprogram arra törekszik, hogy megfelelő számú önkéntest toborozzon, s így kívánnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak. Ugyanakkor arra vonatkozóan is rendelkezésünkre állnak statisztikai adatok, hogy a mentor-mentorált kapcsolatok több mint fele néhány hónap múlva felbomlik, egyes mentorok pedig nem képesek megadni a legalapvetőbb iránymutatást és támogatást sem. Ezeken a kritikus területeken tehát kifinomult értékelési eljárásokat kellene kidolgozni.

Számos mentorprogramban a résztvevő fiatalok különleges bánásmódot igényelnek. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között a különleges nevelési igényű fiataloknak a hagyományos mentorprogramból nem származik előnyük. Célkitűzésében több program is meg kíván felelni a különleges bánásmódot igénylők szükségleteinek, ugyanakkor több esetben hiányzik a kidolgozott, alapos kutatási háttér. Annak érdekében tehát, hogy az eltérő szükségletekkel jellemezhető gyermekek számára egy program biztosítani tudja az elvárható pozitív hatásokat, a prioritások közé kellene emelni a programok értékelését.

A jelenlegi kutatási eredmények alapján a fiúk és lányok, a fiatalabbak és idősebbek, valamint a különböző etnikai háttérrel rendelkező fiatalok eltérő módon részesülnek a mentorálás előnyeiből. Ebből adódóan a kutatásoknak azonosítaniuk kellene a mentorprogramok és fejlesztő kapcsolatok azon jellegzetességeit, amelyek a legjobban illeszkednek a különböző nemű, életkorú és származású fiatalok szükségleteihez és tapasztalataihoz. Ezt követően ki kellene alakítani, majd értékelni kellene azokat a módszereket, amelyek a fiatalok igényeihez legjobban illeszkednek.

A felnőtt és a fiatal közötti kapcsolat minőségén a mentorálás eredményessége múlhat. Bár az elméleti modellek azt ígérik, hogy információt nyújtanak annak megértéséhez, hogy a mentor-mentorált kapcsolat milyen befolyást gyakorol a fiatalra, az eredmények viszont arról tanúskodnak, hogy a programok hatásait eddig nem sikerült megbízhatóan értékelni. További kutatásoknak kell tehát megvizsgálniuk ezeket a folyamatokat, és segítséget kell nyújtani a fejlesztő programoknak, a képzés és a mentorok ellenőrzése területén kialakítandó hatékony stratégiákhoz.

A fiatalok mentorálásával foglalkozó programoknál sürgető igény mutatkozik a megfelelő tudományos háttér és a sztenderdizált mérőeszközök kidolgozására is. Utóbbiak

elsősorban a nyomkövetéses vizsgálatokban és a kezdeményezések értékelésében lennének alkalmazhatóak. A sztenderizált értékelési rendszereknek olyan eljárásokat kellene magukban foglalniuk, melyek lehetővé teszik az adatok archiválását, tárolását, ugyanakkor az egyes programokon átnyúló, más vizsgálatokból származó adatok elemzésére is alkalmasak. A rögzített adatok és a vizsgálati eredmények egyúttal lehetőséget adnak a mentorálási gyakorlatok és módszerek összehasonlító elemzésére is. Megválaszolhatóvá válnának olyan kérdések, mint: mely mentorprogramok a legjobbak, milyen körülmények között eredményesek a jól működő programok, a nyomkövetéses technika alkalmazása és a rendszerértékelés hogyan befolyásolja a program hatékonyságát és fenntarthatóságát, regionális és országos szinten milyen tendenciák rajzolódnak ki a mentorálásban.

A longitudinális vizsgálatok meghonosítása azért jelenthetne módszertani előrelépést a mentorálás kutatásában, mert alkalmazása előnyökkel járna a mentori kapcsolatok megértésével és a kapcsolatok fiatalokra gyakorolt hatásával foglalkozó elemzésekben is, mélyebb bepillantást engedne a speciális populációk vagy csoportok mentori kapcsolatainak jellemzőibe. Általánosan megállapítható, hogy a programok olyan sokoldalú vizsgálatára lenne szükség, amelyek kiterjednek a hagyományos mentori szolgáltatásokra és az újabb, alternatív megközelítésekre egyaránt.

HAZAI KEZDEMÉNYEZÉSEK AZ OKTATÁS TERÜLETÉN

A Soros Alapítvány a kilencvenes évek közepétől működtette patronáló tanári hálózatát, illetve hasonló pályázatot adott közre 2001-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány. Előbbi középiskolás korú, míg utóbbi általános iskolás korú roma tanulók patronálásához nyújtott támogatást (Hardi és Hardi, 2002). A Soros Alapítvány programjáról a Szonda Ipsos (2000) készített értékelést a tanárok és diákok kérdőíves felmérésével. A patronáló tanárok véleménye szerint a támogatott diákok több mint felének erősödött a tanulási motivációja, javult tanulmányi eredménye, és hasonló arányban számoltak be erről a diákok is. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy e program ösztöndíjjal egészült ki, mely a mentori kapcsolat mellett vélhetően fontos szerepet játszott a pozitív irányú változásokban.

A 2000/2001-es tanévtől a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány hetedik és nyolcadik osztályos roma diákok mentorálására írt ki pályázatot pedagógusok számára, érettségít adó középiskolákban való továbbtanulás esélyeinek növelése érdekében. Lafferthorn, Mendi és Szira (2002) ismerteti a program koncepcióját, melynek fontos eleme a pedagógusok képzése. A 2001/2002-es tanév eredményeit a közalapítványhoz benyújtott dokumentációk, kérdőíves adatfelvétel és interjúk alapján vizsgálták. A tanárok és diákok valamivel több mint fele számolt be a tanulási motiváció erősödéséről, a hetedik osztályosok közel kétharmada esetében pedig javultak a tanulmányi eredmények. Az eredmények értelmezésekor nem mellékes, hogy a programba bekerült diákok kiválasztásának szempontjai között a pedagógusok előkelő helyen említették a tanulók szorgalmát.

A tanköteles korú iskolásokat támogató programok közül kiemelkedik az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz kötődő Útravaló ösztöndíjprogram, melynek három alprogramja hátrányos helyzetű tanulók érettségít adó középiskolába jutására, a középiskola sikeres befejezésére, illetve a szakképzettség megszerzésére koncentrált, míg a negyedik

alprogram a tehetséggondozást szolgálja a természettudományok területén. A mentori tevékenységet itt is a tanulók pedagógusai láthatják el. Az Útravaló Ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást (OKM, 2008). 2005-ben a programban részt vett nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségi adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát (OKM, 2006). Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretének hiányában azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint 2 milliárd forint volt (OKM, 2007), így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

Egy további kisebb volumenű program kötődik a pedagógusképzéshez. A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének szervezésében az intézmény hallgatói egy szegregált általános iskolában végezhetnek mentorálást szabadon választható tárgy keretében. E lehetőség elsősorban a pedagógusjelöltek roma tanulók iránti attitűdjének befolyásolását célozza (Juhász, 2004). A Katapult Mentorprogramot a felsőoktatásban az esélyegyenlőség javításának érdekében 2005-ben indította az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Ennek egyik eleme a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók beilleszkedését, a lemorzsolódás csökkentését szolgáló, felsőbb évekből álló mentorhálózat. A mentori munkát ellátók képzésben részesülnek, a hálózat mára lefedte az összes hazai felsőoktatási intézményt (Mentorháló, 2008).

A "Foglalkoztatásba ágyazott képzés" koncepciójának kidolgozását az Oktatási Minisztérium, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány és az Országos Közoktatási Intézet munkatársai végezték. A program a roma kisebbség problémáját komplexen kezelve, roma koordinátorok közhasznú foglalkoztatását és képzését valósítja meg 42 oktatási intézményben, szem előtt tartva a roma gyermekek integrációját támogató roma származású szakemberek oktatási rendszerbe történő bekapcsolódását. A résztvevők az érettségi bizonyítvány és az OKJ-s pedagógiai asszisztensi végzettség megszerzéséhez kapnak támogatást mentorként közreműködő pedagógusoktól, akik a feladatuk elvégzéséhez szükséges ismereteket továbbképzés keretében sajátíthatták el (Mayer, 2005).

A hazai programok áttekintése alapján látható, hogy a mentorálás gyakorlata Magyarországon is terjed, kiemelt célcsoportját a roma és hátrányos helyzetű fiatalok jelentik. Elsősorban az iskolai sikeresség előmozdítására koncentrálnak, a mentori tevékenységet a Katapult Mentorprogram kivételével pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek látják el. Kiemelendő, hogy a programok egy részéhez nem kapcsolódik képzés, ami a tevékenység újszerűségét, illetve a kutatási eredményeket figyelembe véve ésszerű elvárásként fogalmazható meg. Habár néhány program esetében kísérletet tettek a kívánt hatás ellenőrzésére, a programok eredményességének pontos megítélése ezek alapján kérdéses. A növekvő népszerűségű mentori munka eredményességének vizsgálata és a programok fejlesztése mindenképpen szofisztikáltabb értékelési megoldásokat igényel a jövőben.

ÖSSZEGZÉS

A mentorálás pedagógiai szempontú kutatása fiatal területnek számít, alapvető jelentőségű megválaszolatlan kérdésekkel néz még szembe. A mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez mi-

lyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott. További lényeges, de tisztázatlan kérdés, hogy a mentori kapcsolat milyen módon használható fel az iskolai sikeresség elősegítésében.

A hazai mentorprogramok terjedésének fényében ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eddigi eredményeket. A hatékony gyakorlat fejlődéséhez a programok értékelési megoldásainak kidolgozása a jövőben mindenképpen szükségesnek látszik, többek között ehhez kívántunk elemzési szempontokat felvillantani szakirodalmi áttekintésünkben.

A hátránykompenzáló megoldások egy újszerű formáját jelentheti a mentorálás, mely a neveléstudományban az esélyegyenlőség nézőpontja mellett megjelenő méltányosság elvének gyakorlati megvalósulásaként értelmezhető, hangsúlyozva, hogy a környezeti, családi háttérből fakadó különbségek miatt a felkínált lehetőségek kiaknázásában az esélyek egyenlősége többletráfordítás nélkül ténylegesen nem valósulhat meg.

IRODALOM

- Allen, T. D. és Eby, L. T. (2003): Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, **29**, 4. sz. 469-486.
- Allen, T. D. és Land, D. (1999): Attachment in adolescence. In: Cassidy, J. (szerk.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press. 319-335.
- Aseltine, R. H., Dupre, M. és Lamlein, P. (2000): Mentoring as a drug prevention strategy: An evaluation of Across Ages. *Adolescent & Family Health*, **1**, 1. sz. 11-20.
- Baker, D. B. és Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14-29.
- Bauldry, S. (2006): *Positive Support: Mentoring and Depression among High-Risk Youth*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Beam, R. M., Chen, C. és Greenberger E. (2002): The nature of adolescents' relationships with their „very important” nonparental adults. *Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 305-325.
- Belsky, J. és Cassidy, J. (1994): Attachment: Theory and evidence. In: Rutter, M. és Hay, D. F. (szerk.): *Development through life: A handbook for clinicians*. Blackwell Science, Oxford. 373-402.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Blechman, E. A. és Bopp, J. M. (2005): Juvenile Offenders. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 454-466.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.
- Callahan, C. M. és Robin, M. K. (2005): Talented and gifted youth. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 424-439.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **59**, 2-3. sz. 228-249.
- Cavell, T. A. és Smith, M. A. (2005): Mentoring children. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 160-176.
- Darling, N., Hamilton, S. F., Toyokawa, T. és Matsuda, S. (2002): Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 245-270.
- DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C. és Cooper H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 157-197.
- DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (2005): Youth mentoring: theory, research and practice. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 2-11.
- DuBois, D. L. és Rhodes, J. E. (2006): Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, **34**, 6. 647-655.
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia.

- Grossman, J. B. és Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 199-219.
- Hantos István (2006): A patrónus. In: Papp Ágnes (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova, Budapest. 19-49.
- Hardi Ildikó és Hardi András (2002): A roma gyerekek lehetőségeiről két pályázat ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 6. sz. 131-138.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J. és Jucovy, L. Z. (2007): Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Juhász Orchidea (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival: A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. *Pedagógusképzés*, **2**. 4. sz. 95-98.
- Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 82-99.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Mentornak lenni jó! In: Mayer József (szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Mentornak_jo
- Lafferthony Judit, Mendi Róza és Szira Judit (2002): Mentor-program roma diákoknak. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 24-38.
- Ligeti György (2005a): Bevezetés a mentorpedagógiába I. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 4. sz. 26-38.
- Ligeti György (2005b): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 5. sz. 17-23.
- Ligeti György (2005c): Bevezetés a mentorpedagógiába III. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 6. sz. 3-8.
- LoSciuto, L., Rajala, A. K., Townsend, T. N. és Taylor, A. S. (1996): An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, **11**, 116-129.
- Mayer József (2004, szerk.): *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Mentoralas#tart>
- Mayer József (2005, szerk.): *Munka és tanulás*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=FAK3>
- McClanahan, W. S. (2004): *Alive at 25: Reducing Youth Violence Through Monitoring and Support*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Meadway, F. J. (1994): Tutoring. In: Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education*. Pergamon, Oxford.
- Mentorháló (2008): Feketén Fehéren az Integrációért Országos Felsőoktatási Mentorhálózat honlapja, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=26

- Mentoring in America (2005): A Snapshot of the Current State of Mentoring. 2008. 01. 15-i megtekintés, MENTOR, http://mentoringdev.web.aol.com/downloads/mentoring_523.pdf
- Mészáros György (2007): Mentorrá válni. Feketén fehérén az integrációért. Országos Felsőoktatási Mentor Hálózat, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Oatley, K. és Jenkins, L. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): Útavaló Ösztöndíjprogram. Sajtóanyag. 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.magyarorszag.hu>ShowBinary/repo/root/mohu/hirkozpont/hatteranyagok/utavalo>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): Útavaló ösztöndíjprogram - az előző tanévben húszezren kaptak támogatást. 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229819&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): Mit tettünk 2007-ben az esélyegyenlőség területén? 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=230417&ctag=articlelist&iid=1>
- Petriné Feyér Judit (1997): Mentor. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, **71**. 6. sz. 1662-1671.
- Rhodes, J., Reddy, R. és Grossman, J. B. (2005): The Protective Influence of Mentoring on Adolescents' Substance Use: Direct and Indirect Pathways. *Applied Developmental Science*, **9**. 1. sz. 31-47.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. és Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, **34**. 6. sz. 691-707.
- Rhodes, J. Lowe, S. R., Litchfield, L. és Walsh-Samp, K. (2008): The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior*. **72**. 2. sz. 183-192.
- Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanism. In: Rolf, J., Mastern, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H. és Weintraub, S. (szerk.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press, New York. 181-214.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65-80.
- Sipe, C. L. és Roder, A. E. (1999): Mentoring school-age children: a classification of programs. Prepared for the Public Policy Council of The National Mentoring Partnership. Public/Private Ventures.
- Szonda Ipsos (2000): A Soros Alapítvány roma oktatási programjainak hatásvizsgálata. 2008. 01. 15-i megtekintés, Soros Alapítvány, http://www.adata.hu/_soros/dokument.nsf/fa33d745add23196c1256e9f003ee8d4/502bd8be51b7c32fc1256c6a0041fbbb?OpenDocument

- Thompson, L. A. és Kelly-Vance, L. (2001): The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review*, **23**. 3. sz. 227-242.
- Tierney, J. P., és Grossman, J. B. és Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000): *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Walker, G. (2005): Youth mentoring and public policy. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 510-524.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. és Behrendt, D. E. (2005): Natural mentoring relationships. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 143-157.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. és Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 221-243.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7–8. sz. 3–15.